

O que investigar em educação?

Ana Benavente

1. Dizer NÃO às imposições académicas actuais em nome da Liberdade

Foi-me proposto que continuasse o DEBATE iniciado no último número da *Revista Lusófona de Educação* sobre “O que investigar em educação”.

O primeiro texto, de António Nóvoa, aí publicado, contém críticas aos modos como hoje se investiga nas universidades, aos financiamentos e suas exigências, aos *rankings* e critérios absurdos que nos esmagam, bem como a conceitos que se têm vindo a “naturalizar-se” de modo perverso. De acordo.

Sei que o texto traduz uma conferência “não convencional” (palavras do autor) que não se destinava directamente à Revista, mas, como foi o primeiro texto publicado para o debate, continuemos.

António Nóvoa vai respondendo a cada questão que formula (retórica, diz) com “é preciso dizer NÃO”. É este NÃO, numa sociedade marcada por forte anomia, pela aceitação resignada de muitos e pela competição dos que se procuram afirmar por contraponto aos que já se afirmaram e daí retiram a sua liberdade que merece reflexão.

Torna-se possível dizer NÃO quando chegamos a um momento da vida em que se procuram espaços sociais de intervenção e já não contam os indicadores para futuras promoções. Com efeito, os problemas levantados pelas lógicas europeias e nacionais, funcionalistas e competitivas da vida académica não datam de hoje. E poder-se-á dizer que o próprio autor aceitou esses critérios quando publicava incessantemente até chegar o momento em que pôde dizer “NÃO”.

Também é verdade que há professores e investigadores, cujas vozes críticas devem ser referidas que contestam os critérios dominantes da investigação académica. Mas estes não têm encontrado eco nem junto das autoridades, nem junto da maioria das grandes associações científicas.

Quanto à “Liberdade”, que o texto invoca como única resposta possível e como fio condutor da acção, podemos invocar poetas e escritores, referir que a “formiga no carreiro vem em sentido contrário”, designando os investigadores mais “rebeldes”, que não fazem carreiras mas sim percursos. Podemos dizer que “os vampiros vêm pela noite calada” pensando no neoliberalismo, podemos produzir discursos com as referências mais significativas para cada um de nós, mas a verdade é que qualquer campo institucional – neste caso as universidades – produzem as suas regras. Têm, também, as suas margens de liberdade e de expressão “contra hegemónica”. Ou não? Depende de quem nelas vive, de quem as governa e do contexto nacional e internacional. As universidades portuguesas, enquanto instituições, têm sido autoritárias para dentro e conciliadoras para fora – é a minha leitura.

Os mais novos nem liberdade têm, muitas vezes, para escolher os seus temas de investigação. Fomos/somos um país privado de educação durante décadas. Temos hoje, nas universidades, além dos “eleitos” e dos “herdeiros”, primeiras e segundas gerações para quem estes estudos significam uma promoção social indesmentível. Face à precariedade das carreiras, quem ousa desobedecer? Quem dispensa financiamentos para a investigação? É muito mais fácil opormo-nos a governos que procuram consultoria informada do que a governos que nos oprimem e nos impõem regras de competição e de produção que, embora com desagrado, permitem progredir e obter referências nacionais e internacionais, e que são, hoje, contabilizadas para efeitos de *rankings* e de avaliação das próprias instituições.

Não ignoro que a investigação não pode nem deve ter carácter meramente instrumental que lhe querem impor, mas dou muita importância à sua pertinência social. Se não, para que nos serve, se dela nada aprendemos, se não contribuimos para mudar a realidade? Para mim, é isto a Liberdade. E pagamos um alto custo quando a praticamos. No texto que inicia este debate, não sei de que Liberdade se trata. Parece-me mais estilo do que uma proposta com consequências na investigação.

2. A investigação e a educação em Portugal na actualidade

A investigação não acontece fora do tempo e do espaço. Como nos ensinou há muito Prigogine (1997), partimos sempre de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes.

No mundo actual, a Educação, enquanto área de investigação, é, porventura, por se situar no domínio das representações interiorizadas que estruturam expectativas e opiniões, das mais dependentes dos contextos socio-históricos, socioeconómicos e sociopolíticos.

É importante nunca esquecer que, neste domínio como em muitos outros, não há consensos fáceis e muito menos unanimismos. Há diversos modos de pensar e de viver, diversas razões para as nossas acções e o que podemos visar é o diálogo, o debate, o cruzamento de perspectivas, os trabalhos conjuntos nas contradições e até desacordos férteis, bastante raros nas academias.

Isto porque vivemos em democracia, qualquer que seja a sua "secura". No passado, as Universidades foram lugares de pensamento crítico (mas sempre de minorias, é bom que não se esqueça). E muitos foram os professores e investigadores afastados dos seus cargos. Em democracia, os mecanismos são outros: quem convida quem, quem obtém financiamentos, quem ganha os concursos, quem vê o seu nome anunciado e premiado, valorizando-se mais os obedientes e os que estão perto do(s) poder(es).

Há muitos anos, comprei numa FNAC parisiense (ainda não havia FNAC entre nós) um livro, por ter encontrado no seu índice um texto sobre "L'envie dans la vie des organisations"¹, que me foi de grande utilidade. A inveja, a hipocrisia, o individualismo dominam muitos espaços académicos e a vida torna-se por vezes insuportável se não estamos "na moda", se não aceitamos os poderes, se preservamos a nossa sempre tão precária liberdade.

Ler Agamben (2008) ou Fleury (2005, 2010) ajuda-nos a compreender a dureza dos tempos que vivemos. O capitalismo, na sua fase neoliberal, fez das Universidades empresas, do saber fez mercadoria e das pessoas fez "recursos" e números. São muito poucos hoje, em Portugal, os investigadores que, pelo seu percurso, conquistaram espaços alternativos, críticos e de denúncia do *status quo*.

Voltando à Educação, não é segredo para ninguém que os tempos são muitos difíceis e que a oposição pública às políticas governamentais tem sido escassa.

Um recente documento do Observatório de Políticas de Educação e Formação² (2014, p.3) refere o seguinte:

Analizando a situação actual em Portugal, podemos afirmar que existe, desde 2011, uma mudança do projecto de sociedade com base em opções ideológicas, não tendo sido a Educação poupada a essas mudanças. Assistimos a um ataque à Escola Pública, que configura uma profunda alteração do sistema de ensino português (...). O que está hoje a ser construído traduz a aplicação dos princípios neoliberais em que a concorrência, a avaliação, a regulação pelo jogo entre a oferta e a procura e a competitividade são sacralizadas, em que o mercado e a iniciativa privada (agora baptizada de empreendedorismo) são mobilizados para que conceitos como "rede nacional" ou mesmo "serviço público" se sobreponham ao de "rede pública de estabelecimentos de Educação e ensino" constitucionalmente consagrado. Trata-se da descentralização de um modelo de negócio educativo em que o Estado se liberta de uma parte (a mais pretendida pelos privados) das escolas públicas. Algumas das medidas que têm sido adoptadas no âmbito da organização e gestão das escolas convergem para este objectivo.

Apontam-se muitos outros dados sobre 2014, mas quero atardar-me num tema que me é particularmente caro, porque nele convergem saberes consolidados e práticas inovadoras: **a Educação de Adultos.**

Em 1975, trabalhei com o Prof. Alberto Melo na Direcção Geral de Educação Permanente. Ficou-nos, desse intenso e rico período e de uma curta publicação³ o compromisso de continuar a trabalhar nessa área, vital para o país. A. Melo prosseguiu um trabalho notável no desenvolvimento local. Em meados dos anos 90, tive a ocasião de levar a sério o compromisso assumido, ocupando funções executivas no Ministério da Educação (XIII e XIV Governos Constitucionais).

Portugal iniciou, então, um significativo esforço de qualificação da população adulta. Em 2000, a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) teve como objectivos a realização de cursos articulados de Educação e de Formação Profissional (EFA) e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este percurso foi acompanhado pela criação de um conjunto de instrumentos legislativos e por uma concepção de um sistema que valeu a Portugal o aplauso internacional.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é, actualmente, uma prioridade das políticas educativas europeias para a qualificação da população adulta, considerando-se obsoleta a hegemonia do modelo escolar para este sector.

A introdução de práticas de validação de competências adquiridas por vias não formais e informais implica mudanças no campo dos valores e exige alterações de fundo nos sistemas de educação e formação.

Portugal foi classificado, em 2010, pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)⁴ um dos três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega). Integrava a categoria 1, dos países que “estabeleceram práticas de validação, abrangendo todos ou a maior parte dos sectores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via”. Valorizava-se, também, o “carácter claramente inovador” do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências face ao conjunto dos países europeus. O alargamento deste sistema deu lugar aos Centros de Novas Oportunidades (CNO) e assentou num enquadramento teórico-prático criado em sintonia com as orientações da União Europeia e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida.

Com o argumento da considerada ausência de valor dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, os dirigentes do Ministério da Educação iniciam, em 2011, um processo de encerramento dos Centros de Novas

Oportunidades, processo entretanto já concluído. A convicção de que só os exames confirmam aprendizagens está patente no novo processo de avaliação dos adultos que, nas actuais determinações, reflecte uma perspectiva paradoxal, já que conjuga instrumentos de matriz emancipatória na educação de adultos (portfólio, história de vida) em que se baseavam os procedimentos dos CNO, com uma prova/exame com incidência em conhecimentos de conteúdos, prova com peso de 60% na avaliação.

Este exemplo mostra que a investigação pode ter um forte valor social e, não por acaso, têm sido realizadas diversas investigações, dissertações e teses de doutoramento sobre estas realidades.

Não posso deixar de estranhar os silêncios da comunidade das ciências da educação e das autoridades académicas destas áreas. Porque não há oposição intelectual e teoricamente fundamentada à destruição da Educação de Adultos?

A pretexto da austeridade, marcam-se retrocessos quanto aos saberes das ciências da educação, tais como o regresso dos exames em todos os graus (ciclos) de ensino. Não houve praticamente nenhuma oposição pública. Nem sequer daqueles que consideram que, hoje, o silêncio é criminoso. Poderia ainda perguntar, pese embora a polémica, necessária para clarificarmos o que fazemos e por que o fazemos: depois de tantas investigações, não sabemos quais os princípios pedagógicos que orientam aprendizagens com qualidade para todos? Não sabemos que práticas podem contribuir para a luta contra a exclusão escolar? Não sabemos como trabalhar com alunos de diversas origens culturais?

Quem selecciona os problemas de pesquisa? Em tempos de Educação para Todos, seja nos países com sistemas educativos mais consolidados, seja em países ditos emergentes ou naqueles que ainda não alcançaram o acesso universal à Escola, em tempos da dita “sociedade do conhecimento”, anunciada pela Europa, em tempos de cooperações internacionais e de globalizações, será que só investigamos o que tem hipóteses de ser financiado? Os financiamentos não são neutros, longe disso. Na segunda década do século XXI, as ciências sociais e humanas perdem relevância para a economia e para as chamadas ciências da vida, incluindo os estudos sobre o cérebro⁵. Não ganharíamos em relevância social se a nossa investigação se articulasse com problemas reais ligados a dinâmicas que, como referi, não são “naturais”? Que efeitos tem a investigação sobre as nossas práticas? Que fazemos desse conhecimento? Arruma-se em prateleiras, debate-se em círculos fechados ou enriquece a reflexão individual e colectiva? Através de que mediações? Não deveríamos nós estar mais atentos às relações entre academia e sociedade?

3. Investigar em educação: uma luta ideológica

Se o diagnóstico é relativamente consensual, já os caminhos para contrariar o ciclo que vivemos são bem mais difíceis.

Em educação (tal como noutras áreas), há escolas, autores, correntes e diferentes concepções. Não tenho dúvidas de que o modo como vemos o mundo e nele nos situamos, as mudanças que procuramos construir, os objectivos pelos quais nos batemos, fazem toda a diferença em relação à nossa concepção de educação e, de modo mais directo, à nossa concepção de ESCOLA.

A instituição escolar é uma construção histórica e social, tradução e espelho dos poderes instituídos e das lutas que se travam nas sociedades. Isso torna-se visível em momentos extremos (nas guerras civis, nas revoluções) mas não é, em geral, um tema da política pública.

Entre nós, podem aparecer diferenças, entre partidos, quanto ao estatuto dos professores ou à duração da escolaridade obrigatória, mas o mesmo não acontece quanto à concepção de escola. Talvez o último governo tenha sido o mais claro neste campo, com o regresso em força da escola tradicional, com a sua corte de imposições de que os exames em todos os finais de ciclo são a parte mais visível. Mas a sociedade portuguesa que, depois de Abril lutou pela escola democrática, não se ouviu. Esta regressão passou num quase silêncio.

Considero que há um problema de “estatuto científico” quanto à educação e às pedagogias, consideradas menores por oposição a outros campos científicos.

Podem considerar o exemplo inadequado, mas vejamos: nas ciências ditas exactas, a medicina, por exemplo (que tanto tem evoluído) a partir do momento em que se descobriram os antibióticos, todos os médicos aprendem, na sua formação, que estes são necessários para curar as infecções. Há guerra entre laboratórios? Há. Há quem morra por falta de acesso a medicamentos? Também. Mas essa conquista passou a fazer parte de um património de saberes que só a pesquisa mais avançada pode transformar para melhor.

Ora, em educação, escolho três exemplos que têm para mim um estatuto idêntico:

1º exemplo: a prova de que **a inteligência não é um “dote”**, dado à nascença por uma fada boa ou uma fada má. Desde Piaget, para citar um autor mundialmente conhecido, que sabemos, a partir de uma longa investigação conduzida durante anos, que a inteligência se constrói numa troca com o meio social, através de mecanismos de assimilação e de adaptação. É o construtivismo, de modo simples. Ficou como um saber apropriado na educação? Não, não ficou e chega a ser, para alguns, um insulto e uma bizarria.

2º exemplo: os trabalhos empíricos, vastos e inquestionáveis de Pierre Bourdieu puseram em evidência que **a escola não é neutra** e que a escola que herdámos, a dita escola “tradicional”, criada pelas elites que têm o poder nos diversos países, reproduz as desigualdades sociais. E, no entanto, essa escola continua com toda a sua pujança nas sociedades democráticas. Porquê?

3º exemplo: desde o século XX, para não referir os gregos clássicos ou, mais recentemente, os anarquistas, que **muitos pedagogos mostraram que a escola podia ser diferente**. Pode organizar-se doutro modo (e não fatalmente em turmas), pode centrar o seu trabalho nos alunos e na sua diversidade. Freinet e o Movimento da Escola Moderna são disso uma prova. **O ensino expositivo, em que se ensina a todos a mesma coisa, ao mesmo e da mesma maneira como se todos fossem um só**, é absurdo (Ravitch, 2010). E, no entanto, continua a dominar a maioria dos sistemas educativos. Porquê?

Porque não são estas conquistas pontos de partida para as práticas e para novas investigações?

Tenho três respostas a estas perguntas.

A primeira resposta é que, ao contrário da penicilina na cura da infecção (as comparações podem ser várias, obviamente), **em educação os resultados não são visíveis e imediatos**. Em educação é preciso tempo e esse tempo é, em geral, negado, nomeadamente pelos responsáveis políticos, para os quais é mais fácil construir edifícios em que ficam as placas com os seus nomes do que implicarem-se em processos morosos e com oposição social que, às vezes, aparece donde menos se espera. Quem considera o construtivismo, a não neutralidade da escola e a existência de pedagogias alternativas como um património de saberes adquirido em educação, é facilmente acusado de romântico, de “facilitista”, de “laxista” e de outros epítetos insultuosos. Mais uma vez, trata-se de uma questão ideológica. E quem procura travar esta luta pode deixar alguns resultados positivos, mas tem sido invariavelmente vencido no mundo capitalista em que o mercado é rei.

A segunda resposta é que tal, como nos diz Chomsky (2011), e muitos outros autores, há ciências consideradas fortes e ciências consideradas fracas. E as ciências sociais e humanas vivem tempos de grande desvalorização (na última e inacreditável avaliação externa dos Centros de Investigação conduzida pela FCT, processo que ainda dura, as avaliações são mais baixas nesta área do que em qualquer outra).

Não é por acaso que nos chegou, dos Estados Unidos, a tendência pesada de tudo etiquetar e medicalizar. Hoje, os meninos têm “défice” de atenção, alterações do comportamento social, são hiperactivos, disléxicos, ou têm doenças

que desconhecíamos. Muitos precisam de medicamentos desde cedo. Mais uma vez, é uma luta entre os que concebem a sociedade democrática com pessoas e instituições como um meio para uma vida mais feliz e aqueles que praticam a normalização e a uniformização, fazendo da competição a razão de ser da acção humana. Voltamos a uma questão ideológica, portanto. A Educação situa-se (e nem sempre é bem recebida) nas Ciências Sociais e Humanas. Ora, em sociedades dominadas pelo neoliberalismo, mais preocupado com lucros do que com pessoas, com números do que com o bem estar, estes domínios perdem poder e interesse face à competição do mundo globalizado e “empreendedor”. Não posso deixar de referir a minha surpresa quando o Conselho Nacional de Educação⁶, partindo de um documento da OCDE, analisa a “retenção” (insucesso escolar) dos alunos portugueses e conclui que esta aumentou e que os exames “podem” ter contribuído para esse facto (cito de cor). Como se de uma novidade se tratasse, mais uma vez se ignoram os trabalhos nacionais e internacionais já realizados e os saberes há muito constituídos. Enriquecer o que já se sabe? Questionar as certezas, sempre precárias? Aprofundar o conhecimento? Claro. Mas partir sempre do zero como se não existissem saberes em Educação, dá que pensar. Porquê? É ideologia, ignorância ou necessidade de fazer prova de vida sem incomodar demasiado? Porque não elabora o CNE uma recomendação de política educativa decorrente da sua análise, uma vez que é essa a sua função?

A **terceira razão** prende-se com as relações entre as teorias e as práticas. Já a referi, mas quero sublinhá-la. As pedagogias do ensino superior não se transformam com a evolução dos saberes. Aulas expositivas, exames, algum diálogo (há excepções) constituem a matriz da pedagogia universitária (que não é tema de debate visível em Colóquios, Congressos, etc.) e torna-se muito mais grave quando se trata da formação de professores. Se não há “desconstrução” de representações vindas das experiências vividas, se não há práticas inovadoras e se não há, além dos saberes, a aprendizagem de novos “saber-fazer”, é evidente que os professores terão aprendido umas tantas teorias mas, sob as razões mais diversas – algumas muito estimáveis – repetirão a escola que viveram. Na sua maioria, procuram soluções adequadas às exigências do tempo (sempre escasso) e à superação de um obstáculo terrível: os alunos não são todos iguais. Nem individual nem socialmente. As universidades e o ensino superior não têm conduzido lutas consequentes contra a escola do passado. Porque andam ocupados com as carreiras, com os projectos e com os currículos pessoais? Ou porque pensam de modos diferentes? Haverá de tudo. Mas, pelo menos, façamos destas realidades tema de reflexão e de investigação, tema de acção. A lucidez, mesmo impotente, nunca faz mal. Faz sofrer, é verdade.

4. A investigação em educação: obstáculos internos e obstáculos externos

Que devemos nós investigar? O que não se sabe, o que mudou, o que constitui problema, investigar o que está mais “oculto” e não tem voz, mas que contribui para sociedades mais desiguais, mais manipuláveis e mais desumanizadas. Investigar as evidências que “naturalizamos” com demasiada facilidade. Para quê? Para produzir conhecimento enraizado nos saberes já construídos e nas realidades, para elaborar pensamento original, para evidenciar elementos positivos de resposta, para enriquecer um campo maior da vida humana: a educação e a qualificação. Para quê? Para aprendermos uns com os outros, para debater, para reflectir e para agir. Para lutar por uma escola democrática, pelo direito universal de aprender e pelo conhecimento como um **bem comum** que é património de todos.

Penso que é aceite que a pesquisa tem de ter sempre um valor heurístico. Não se investiga por investigar. Então, mais uma vez, investigamos porquê e para quê?

Há, claro, investigações funcionais com objectivos pessoais ou colectivos de ocupação do espaço político e de acesso ou manutenção do poder, mas não são essas, quanto a mim, as mais férteis para o conhecimento da realidade.

Investiga-se então para conhecer. E é esse conhecimento que produz e fundamenta intervenções. Em investigação em ciências sociais e humanas não podemos partir do princípio que NADA (em maiúsculas) do que resulta da acção histórica e social humana é “natural”. Não sendo “natural” mas sim fruto de opções constantes de quem detém o poder (a todos os níveis), os investigadores são obrigados a uma constante vigilância crítica – quanto aos conceitos que usam, às questões que formulam, às metodologias e aos resultados (como os apresentam e divulgam, como e para quê).

Revisito um esboço de análise crítica realizado por Pacheco (2010) que refere “O pesadelo que é o presente”, dominado por uma investigação produtivista com regresso a padrões tradicionais e a indicadores quantitativos. Levanta o autor quatro questões: a necessidade de analisar o financiamento da investigação no quadro das políticas internacionais, de discutir critérios de avaliação da investigação, a necessidade de reflectir sobre procedimentos e resultados de avaliações externas das unidades de I&D e, finalmente, encontrar possíveis causas para este pesadelo.

Sabemos há muito que há vários estatutos da investigação em educação que não considero mutuamente exclusivos, mas que se podem e se devem articular: o de exercício (para obtenção de um grau, por exemplo), o de carreira, para obter

um lugar, o de enriquecimento das actividades de rotina e de trabalho pedagógico na sua articulação com a investigação. Mas há mais: a publicação para o currículo – aqui fica claro o estatuto de muitos Encontros/Congressos/Seminários que mais parecem supermercados e “mostras” a que falta o debate. Há ainda a investigação para a apropriação de um “campo” temático com inclusões e exclusões em termos de dinâmicas organizacionais, o de conformidade (“os círculos fechados” em torno de uma ou outra personalidade), o de afirmação de Escola, que tanto se pode encerrar num só fio de pensamento como enriquecer e abrir novos debates, questionando silêncios e evidências e, finalmente, o de análise e de reflexão crítica, de resistência e de fundamentação dessa resistência no pleno uso da liberdade académica e do estatuto assumido pelos investigadores.

A articulação destes estatutos e a **multidisciplinaridade** parecem ser as vias possíveis para contrariar esta dispersão de esforços. Não se compreenderia esta análise sem uma referência aos obstáculos internos e externos que vivemos.

O primeiro obstáculo interno, muito pouco referido, tem a ver com o próprio campo das ciências da educação. Em meados da década de 1960, as ciências da educação – de cujo primeiro grupo de alunos fiz parte, então no exílio em Genebra – foram constituídas através da articulação de várias disciplinas em torno do campo complexo da EDUCAÇÃO. A psicologia, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, a linguística e diversas ferramentas, das didácticas às estatísticas e às metodologias, cruzaram saberes e abordagens para a análise da Educação e da Instituição Escolar. Décadas mais tarde, o que encontramos é uma intensa fragmentação que se traduz em especialistas do “currículo”, da “gestão”, da “avaliação”, do “bullying”, da “didáctica desta ou daquela matéria” e muito mais. O problema não está no aprofundamento de determinada área. **O problema está no isolamento entre estas áreas e na sua falta de diálogo como se cada uma valesse por si só.** Dentro das disciplinas e nas temáticas, a conquista de territórios (simbólicos e institucionais) limitou a existência de equipas de pares e a multiplicação de especializações levou, inclusive, à distorção de conceitos que assumem diferentes sentidos, segundo a especialização(?) de quem o utiliza. Para mim, o cruzamento de saberes é indispensável para a compreensão da realidade e dos processos educativos. Além disso, se há anos se organizavam grupos de investigação multidisciplinares, nomeadamente na investigação-acção, essa situação tornou-se bastante rara, quer pela afirmação de associações específicas e especializadas, quer pelo fechamento das instituições de ensino superior. Acresce a esta fragmentação o perigo de perda de sentido do que se investiga.

Um segundo **obstáculo interno** aparece referido há mais de 20 anos, indicando tendências que, quanto a mim, têm vindo a reforçar-se num trabalho

realizado sobre a “inovação nas ciências sociais” (Dogan e Fahre, 1991). Dizem os autores que há pouquíssimas relações entre investigadores no seio de cada instituição/organização por cinco razões que transformam as universidades e os seus departamentos em corredores desertos, muito mais do que em pontos de encontro. Com excepções. São as seguintes: a ideologia, a metodologia, o objecto de investigação, as teorias e os paradigmas e, finalmente, questões de personalidade.

Acresce, na minha opinião, uma procura de aparente cientificidade na elaboração terminológica e na redacção “tortuosa” o que, se por vezes pode ser a expressão de propostas ricas e férteis, é também, muitas vezes, o preenchimento de um vazio de conteúdo.

As metodologias, que são as ferramentas para o conhecimento, têm vindo a sobrepor-se ao próprio conhecimento. As lógicas institucionais, a sobrecarga de tarefas e a competição individual e institucional, têm reforçado a ausência de tempo e de espaços para reflexão, elaboração e pesquisa autêntica, praticam-se muito mais rituais e monólogos do que debates e diálogos.

Quanto aos **obstáculos externos**, estes prendem-se, em primeiro lugar, com os **financiamentos**. Creio que os tempos actuais são marcados por **financiamentos** cada vez mais prescritivos, mais competitivos e mais mercantilizados, no que diz respeito a projectos de dimensão significativa (não me refiro a pequenos projectos pontuais financiados por Fundações ou outros organismos nacionais). Estes são cada vez mais centralizados e selectivamente orientados, e, nos seus “calls” e quadros de referência, privilegiam uns temas e respectivas abordagens em detrimento de outros. As orientações traduzem um “funcionalismo” dominante, pedindo-se às ciências sociais e humanas que elaborem respostas para os problemas mais urgentes: o desemprego dos jovens na Europa, os “remédios” para os excluídos, o estabelecimento de redes que crie a ilusão de uma só Europa e, em muitos casos, a eleição de parceiros privilegiados – como acontece com a China no quadro Horizonte 2020. Aqui, perdemos duplamente. No que se refere à Europa, os financiamentos da investigação partilham os mesmos problemas do que os outros domínios políticos e económicos da Europa: os mais fortes contra os mais fracos, estratégias geopolíticas orientando as redes, uma investigação cujos temas não são livres e deixam de fora os menos “rentáveis” para o mercado europeu, uma burocracia esmagadora, traduzindo os aspectos menos nobres e menos férteis da promessa que foi e que pode ser a União Europeia.

O **segundo obstáculo externo** tem a ver com as situações académicas cada vez mais **precárias** e, finalmente, com **relações científicas** cada vez mais normativas e hierarquizadas. Os indicadores de produção são uma espécie de praga daninha que invadiu as instituições e que tudo destrói, como a filoxera da vinha.

Que as ciências sociais e, em particular a educação que aqui abordo, tenham aceitado uma avaliação por critérios quantitativos e de “distinção” mercantil, ditada por interesses de editoras, determina a orientação do nosso trabalho: a pertinência é irrelevante, os efeitos não interessam. E em inglês, *please*. A integração dos jovens investigadores que se faz, com sucesso, nalgumas escolas, é difícilíssima em muitas outras, por tudo isto. Quem assina primeiro? É por ordem alfabética? Por grau? Por estatuto? Tudo é calculado e pesado e o que menos importa é “para que serve?” Para o certificado, para o currículo. Para o nome. Para o poder.

5. Propostas para romper o cerco

Considero que a maioria das associações científicas nacionais e internacionais foi “agarrada” pela ideologia dominante, pesquisando sobre a estratosfera ou conduzindo projectos tão longe da realidade das pessoas e dos grupos sociais, que os seus trabalhos pouco (e por vezes nada) contribuem para a fundamentação de intervenções alternativas (com excepções, bem entendido).

E não se trata, como é óbvio, de menosprezar a reflexão, o ensaio teórico ou qualquer outro modo de pensar mais difícil de articular com a realidade. Deixamos verdadeiras ofensas teóricas, sem rigor nem qualidade, invadirem os *media* sem lhes darmos resposta. Defensivos, isolados, divididos.

Nunca houve, em Portugal, tanta investigação em Educação (de carácter nacional e internacional nos mais diversos campos, das políticas às didácticas). Será que esse trabalho de décadas trouxe informação mais rica à sociedade portuguesa? Basta pensar no que está a acontecer com as novas tecnologias de informação e comunicação (vulgo TIC) para nos apercebermos que esta saga continua. As tímidas tentativas de as levar até à escola fracassam. A sociedade (espero eu, apesar do Estado Islâmico) não voltará ao passado. Então porque não procurar modos positivos de integrar estes suportes e linguagens? Há projectos, bem sei. Mas mudaram as práticas das escolas? E que fazemos para isso? Atrás. Sempre atrás, como o pobre do burro que tirava água do poço antes de haver motores e dinheiro para os comprar. Leiam a *Petite Poucette*⁷ e verão como, se formos optimistas, temos uma certeza: o futuro vai ser diferente e a opção não é “ou as máquinas ou as pessoas”. Ou é? E já agora quem escolheu o quê? Ah, fazer das pessoas máquinas, pois claro. Ainda não tinha pensado no “*Espírito de 45*”⁸, documentário espantoso sobre o capitalismo e a servidão humana.

Investigar apenas para o meio académico? Inscrevermo-nos na fragmentação de campos temáticos que têm vindo a fragilizar as ciências da educação? Ousar

investigar visando intervenções? De que natureza? Sabemos que a divulgação pontual tem um alcance limitado. Mas podemos fazer mais do que isso.

Tenho a certeza da importância da educação para a evolução das civilizações e das democracias. Esta reflexão partilhada poderia ser um dos pontos de partida para um trabalho mais ambicioso. São afirmações certamente polémicas (não procuram aplausos), são questionamentos críticos, pois acredito que só o debate informado e permanente nos permite avançar, ultrapassar bloqueios e resolver problemas. Temos que lutar, de vários modos, contrariando as lógicas dominantes, dando-lhes a volta, contornando-as e combatendo-as frontalmente, segundo as situações.

Fiz algumas propostas para romper o cerco.

- Desenvolver, na linha da sociologia pública, de que apenas cito Burawoy (2005), relações mais fortes com os diferentes campos sociais.
Tenho a percepção de que valeria a pena debater porque é que as ciências sociais e humanas têm vindo a fechar-se nos espaços académicos e deixando os espaços sociais fora da sua influência. Permitimos, aliás, que se desenvolvam teorias e estratégias muitíssimo ultrapassadas sem uma palavra, sem uma tomada de posição, sem uma crítica estruturada, como já referi. Porquê? Porque não criámos escola, não alimentámos equipas de continuidade e porque não temos relações férteis com o campo social.
- Afirmar espaços de produção científica e de desocultação, de criatividade crítica e de antecipação. Não ter medo de ousar elaborar propostas inovadoras. Recusar sermos tratados como “soldadinhos de chumbo”, recusar o stress que nos domina e com que nos dominam.
- Propor que Associações nacionais e internacionais conduzam projectos de largo alcance – utilizando os “fis” dos projectos financiados - articulando centros de investigação. Entre nós, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) poderia fazê-lo. Ou tentar, pelo menos.
- Dar importância ao trabalho com as escolas, com grupos de profissionais, apoiando a articulação da docência, da formação e da investigação. Não são os professores os primeiros investigadores no seu quotidiano? Ou deviam sê-lo. Temos sido muito pouco atentos a esta dimensão. Faz como eu digo mas não faça como eu faço... Não devemos ter medo de “sujar as mãos” nas realidades.
- Praticar novas articulações disciplinares, temáticas e geográficas. Desenvolver novos modos de organização – Observatórios, por exemplo, Círculos de Estudos, Projectos, Investigação de “temas transversais”, em que diversas disciplinas e temáticas participem. Ousar novos tipos de agrupamentos científicos multidisciplinares em torno de temas de relevância social.

- Intervir em espaços sociais através de cursos livres, de Universidades Populares, de Universidades Seniores. Organizar eventos fora (e dentro) da academia para públicos diversos. Há Observatórios que o fazem, há grupos de jovens pesquisadores que o fazem igualmente, e com sucesso.
- Trabalhar com todos os parceiros educativos (vejam como algumas fundações privadas ocupam os espaços públicos). O "diálogo político", conceito elaborado pela UNESCO e que nunca teve aceitação entre nós, está por praticar. Não apenas com os pais, os autarcas, os empresários, os trabalhadores. Nos bairros, nas autarquias, nas áreas e nos espaços da cultura, com associações de desenvolvimento económico e social a vários níveis.

Não se trata de "politizar", no sentido corrente, a investigação, e sim de compreender que todas as práticas, das mais inovadoras às mais conformistas, têm um sentido social e resultam de escolhas. E se assim é, porque não fazemos nós a proposta de criação de um FORUM de Educação e Formação, permanente, articulando o trabalho de investigadores de diversos Centros de investigação, de Associações académicas e cidadãs, dos parceiros educativos? Só as perspectivas abertas sobre o mundo e a sua transformação poderão assegurar a produção de conhecimento inovador.

Finalmente, não podemos esquecer boas práticas que existem entre nós e que nos dão esperança. Cito apenas duas, de origens e com características diferentes, mas igualmente portadoras de futuro: o Movimento da Escola Moderna e o Programa Ciência Viva.

E termino com uma certeza: é imperioso recusar os critérios da FCT. Lutar contra quem nos divide e nos oprime foi sempre o caminho da Liberdade. Desta, que, já gasta e a precisar de novos ventos, conquistámos em Abril.

Notas

¹ Jean-François Chanlat (org.) (1990). *L'individu dans les organisations: les dimensions oubliées*. Canada: Presses de l'Université de Laval, Ed. Eska.

² Consulte-se OP.EDU (2014). *O Estado da Educação num Estado Intervencionado*. Disponível em www.op-edu.eu. Observatório CeiED/CES.

³ Melo & Benavente (1978). *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁴ Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional CEDEFOP (EU), foi criado em 1975 (CEE, 337/75).

⁵ Consulte-se Boltanski & Chiappello (1999). *Le nouvel esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.

⁶ Cf. Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação de fevereiro de 2015*, Lisboa: CNE.

⁷ Consulte-se Michel Serres (2012). *Petite Poucette*. Paris: Ed. Le Pommier.

⁸ Consulte-se Espírito de 45 (2013). *Documentário de Ken Loach* (95 min).

Referências Bibliográficas

- Agamben, G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo?* Roma: Nottetempo.
- Boltanski, L. & Schiapelli, E. (1999). *Le nouvel esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70, 4-28.
- Chanlat, J-F. (org.) (1990). *L'individu dans les organisations: les dimensions oubliées*. Canada: Presses de l'Université de Laval- Ed. Eska.
- Chomsky, N. (2011). *Comprendre le Pouvoir*. Paris: Ed. Aden.
- Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação de fevereiro de 2015, Lisboa: CNE.
- Fleury, C. (2005). *Les Pathologies de la démocratie*. Paris: Éd. Fayard. Librairie générale française, coll. Livres de Poche (rééd. 2009).
- Fleury, C. (2010). *La Fin du courage: la reconquête d'une vertu démocratique*. Paris: Éd. Fayard.
- Mattei Dogan, M. & Fahre, R. (1991). *L'innovation dans les sciences sociales: la marginalité créatrice*. Paris: PUF, coll. "Sociologies".
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- OP.EDU (2014). *O Estado da Educação num Estado Intervencionado*. Disponível em www.op-edu.eu. Observatório CeIED/CES.
- Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação: o pesadelo que é o presente, *Sísifo*, 12, 5-18.
- Prigogine, I. (1997). *O fim da era das certezas*. São Paulo: Ática
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Serres, S. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Ed. Le Pommier.